

A PESSOA SURDA E A LÍNGUA DE SINAIS NA ESCOLA / LA PERSONA SURDA Y LA LENGUA DE SEÑALES EN LA ESCUELA

Robson Aparecido da Costa Silva*

Kállia Cristina da Silva Santos**

RESUMO

A pessoa surda pode ser definida de acordo com a abordagem que se faz da surdez. Sob a ótica médica, prevalece a assertiva da deficiência e as possibilidades de correção da patologia no sistema auditivo. Em se tratando do viés cultural, a surdez é vista como marca da identidade do sujeito formado a partir das suas experiências visuais. O presente estudo objetiva mostrar o tratamento destinado à pessoa surda ao longo do seu percurso histórico, visando a elucidar as propostas educacionais na trajetória do povo surdo. Aponta-se a organização das três propostas adotadas: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo e suas implicações na formação instrucional do surdo. No tocante à língua de sinais na escola, apresenta-se a legislação que embasa o ensino para alunos surdos, bem como orientações pertinentes à proposta bilíngue.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoa surda. Língua de sinais. Escola.

RESUMEN

La persona sorda puede ser definida de acuerdo con el enfoque que se hace de la sordera. Bajo la óptica médica, prevalece la asertiva de la deficiencia y las posibilidades de corrección de la patología en el sistema auditivo. En lo que se refiere al sesgo cultural, la sordera es vista como marca de la identidad del sujeto formado a partir de sus experiencias visuales. En el presente estudio se pretende mostrar el tratamiento destinado a la persona sorda a lo largo de su recorrido histórico, con el fin de elucidar las propuestas educativas en la trayectoria del pueblo sordo. Se apunta la organización de las tres propuestas adoptadas: Oralismo, Comunicación Total y Bilingüismo y sus implicaciones en la formación instruccional del sordo. En cuanto a la lengua de signos en la escuela, se presenta la legislación que embasa la enseñanza para alumnos sordos, así como orientaciones pertinentes a la propuesta bilingüe.

PALABRAS CLAVES: *Persona Sorda. Lenguaje de señas. la escuela.*

* Especialista em Micropolítica da gestão e do trabalho em saúde pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói – RJ – Brasil. E-mail: robsoncostapsic@gmail.com.

** Professora Especialista de Libras na Autarquia Educacional de Serra Talhada – AESET. Serra Talhada – PE – Brasil. E-mail: kalliacristina@hotmail.com.

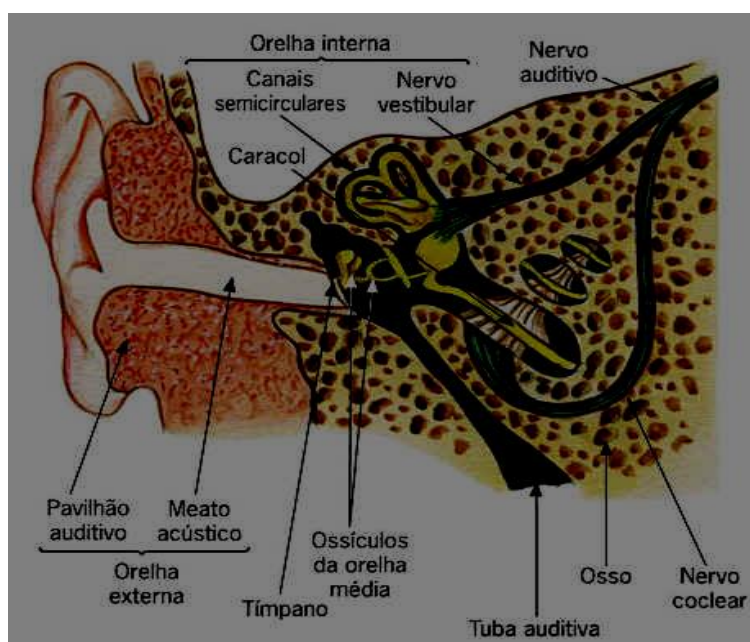
Como caracterizar a pessoa surda?

Para responder ao questionamento que encabeça este estudo, faz-se necessário refletir que há duas formas de conceber a pessoa surda: uma patologicamente e a outra culturalmente.

Relativo a uma análise clínica, o surdo é visto como um indivíduo que possui uma deficiência física e que precisa de recursos ou intervenções cirúrgicas para se adequar aos padrões sociais.

Para ilustrar uma melhor compreensão sobre a surdez é mister compreender como funciona o aparelho auditivo do ser humano.

Figura 1: Aparelho auditivo – sistema de audição: ouvido humano



FONTE: SILVA JR; SASSON (2002)

Na biologia, a orelha humana¹ apresenta três regiões denominadas: orelha externa, orelha média e orelha interna. Na orelha externa, localizam-se o pavilhão auditivo e o meato

¹ Sociedade Brasileira de Anatomia decidiu adotar a denominação de orelha tanto para o pavilhão auricular, como para o órgão auditivo como um todo.

acústico; na orelha média estão os tímpanos, ossículos e a tuba auditiva; na orelha interna, os canais semicirculares e a cóclea².

A fonorrecepção acontece quando as ondas sonoras fazem vibrar o tímpano e este aciona a cadeia dos três ossículos móveis da orelha média. O estribo conecta-se a uma região da membrana da cóclea denominada janela oval e a faz vibrar, provocando compressões na endolinfa (líquido coclear).

Segundo Amabis e Martho (1997) o movimento desse líquido faz vibrar os pelos das células sensoriais do órgão de Corti. Esses pelos, quando tocam a membrana tectônica, geram impulsos nervosos que são transmitidos pelo nervo auditivo ao centro do córtex cerebral.

Quando, no processo supracitado, o indivíduo apresenta uma reação anormal diante do estímulo sonoro, o mesmo pode ser considerado deficiente auditivo (DA) e, de acordo com a intensidade do som e a localização da lesão na orelha, os níveis da perda auditiva podem variar e aderir a uma classificação que é estabelecida através de medições em decibéis em cada um dos ouvidos.

Se a lesão estiver localizada na orelha externa ou média provoca deficiência na transmissão ou condução, visto que elas têm a função de conduzir o som até a orelha interna e uma cirurgia pode sanar a perda de audição condutiva.

Uma lesão na orelha interna ou no nervo auditivo acarreta a surdez neurossensorial. Há situações em que a surdez é mista, isso ocorre quando a lesão provoca a perda auditiva condutiva e neurossensorial.

O grau de surdez pode variar de leve a profundo. A surdez leve pode, entretanto, ir se agravando com o tempo e virar surdez profunda. São limiares de cálculo os resultados em decibéis: normal: até 25 decibéis; leve: de 26 a 40 decibéis; de 41 a 55 decibéis; moderadamente severa: de 56 a 70 decibéis; severa: de 71 a 90 decibéis; profunda: maior que 91 decibéis.

Segundo Bureau Internacional d'Audiophonologie-BIAP e a Portaria Interministerial N°. 186, de 10/03/78 (MEC/SEESP, 1995), considera-se "parcialmente surdo" e "surdo" os indivíduos que apresentam, respectivamente, surdez leve ou moderada e surdez severa ou profunda. (DESSEN & BRITO, 1997, p. 4).

A partir do diagnóstico em relação ao grau da surdez, a ciência médica indica o tratamento para a criança surda que varia desde o aparelho auditivo ao implante coclear e muitas

² Longo tubo enrolado como uma concha de um caracol, em cujo interior há o Órgão de Corti, responsável pela captação dos estímulos produzidos pelas ondas sonoras.

vezes o paciente faz acompanhamento fonológico passando pelo processo de reabilitação, no qual, “aprende” a falar.

Após conceber um entendimento acerca da abordagem fisiológica em torno da surdez, cabem agora algumas considerações a respeito da pessoa surda sob o viés cultural. O entendimento e valorização da língua de sinais, a partir dessa ótica, é para surdos e ouvintes que a utilizam como uma marca positiva da autonomia identitária, cultural e linguística que compõe o povo surdo.

Os discursos sobre a surdez que antes eram prioritários da área da medicina abriram espaço para reflexões oriundas das áreas da filosofia, sociologia, educação e linguística que vêm contribuindo para o empoderamento da cultura surda e resultando no enfraquecimento das crenças e práticas alicerçadas na ideologia de uma sociedade uniforme e centradas nos padrões do ouvinte.

Pensar a surdez como diferença e não como algo que falta, um *déficit*, é primordial na dissolução de preconceitos sociais. Sobre isso, Souza (2002, p. 138) apud Gesser (2009, p. 68) enfatiza que:

todo o processo de normatização é homogeneizador, ou seja, visa trazer cada elemento desviante para o espaço igualitário da norma. E uma vez normalizado, o indivíduo naturaliza a própria norma, ou seja, passa a crer que tudo o que diz respeito a ela é natural [teria sido sempre assim].

Existe uma crença que a surdez compromete o desenvolvimento linguístico-cognitivo do indivíduo, no entanto, vale refletir que se ele estiver imerso em um ambiente em que possa interagir socialmente utilizando a sua língua materna (língua de sinais), o seu desenvolvimento acontecerá normalmente, visto que, o isolamento social acarreta graves problemas em qualquer pessoa seja ela surda ou ouvinte. No tocante a esse assunto, Audrei Gesser (2009, p. 76) comenta:

Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua. A ausência dela tem consequências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais. Através da língua nos constituímos plenamente como seres humanos, comunicamo-nos com nossos semelhantes, constituímos nossas identidades e subjetividades, adquirimos e partilhamos informações que nos possibilitam compreender o mundo que nos cerca.

Um olhar que ameniza possíveis definições tendenciosas sobre a pessoa surda é o voltado para trabalhos desenvolvidos na perspectiva dos Estudos Surdos. Esses enfatizam abordagens em torno da cultura, práticas discursivas, das lutas e saberes do povo surdo.

Para Carlos Skliar (1998, p. 15),

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político,

Desse modo, os Estudos Surdos tornam-se aliados na luta contra o preconceito e na análise da surdez como deficiência, uma falta que impede o sujeito de ter autonomia e de inserir-se no contexto social ao qual pertence. O contato com a comunidade surda permite o avanço desses Estudos e a reafirmação de traços culturais específicos do surdo, difundindo o conhecimento da ideologia de grupo, a qual se configura em enxergar a surdez como marca de identidade.

Com a educação pautada nessa perspectiva, o surdo exalta a sua diferença e sente prazer em fazer parte de uma minoria cultural e linguística que tem na língua o principal veículo de interação social entre seus pares e os ouvintes.

A língua de sinais e a educação do surdo na Europa e no Brasil

O entendimento do processo educacional do surdo na atualidade ocorre a partir do conhecimento da conduta social dos ouvintes em relação à pessoa com surdez em diferentes momentos históricos.

Na antiguidade, o surdo não era visto como um indivíduo típico (na maioria das vezes não era visto como ser humano), isso em decorrência da concepção de que a fala era essencial para o desenvolvimento do pensamento. Desse modo, acreditava-se que, se o indivíduo não falasse, conseqüentemente era incapaz de pensar. Aristóteles afirmava que o pensamento só poderia acontecer por meio da linguagem e sendo o surdo privado da fala, necessitaria ser oralizado para também ser humanizado.

Entre os romanos, os surdos eram destituídos dos direitos legais, inclusive do casamento, por serem considerados inaptos para gerir a sua própria vida. Em vista disso, a partir da caracterização cultural da época, o surdo era rotulado como incompleto e, portanto, incapaz de aprender.

O primeiro professor de surdos na história foi o monge beneditino Pedro Ponce de León que viveu na Espanha no século XVI e dedicou grande parte de sua vida para educar os surdos filhos de nobres. Vale entremear, antes da continuidade da abordagem da educação dos surdos, que em muitos monastérios, os monges, como forma de elevação espiritual, faziam votos de pobreza e silêncio, adotando sinais para facilitar a comunicação entre eles. Essa prática impulsionou a educação de surdos e facilitou a metodologia instrucional que não fosse exclusivamente a modalidade oralista. O monge não desenvolveu uma língua surda, mas propiciou um espaço onde os surdos podiam interagir entre seus pares.

As privações impostas ao surdo também foram as responsáveis pelos primeiros indícios de práticas educativas para a pessoa com essa necessidade. Os interesses econômicos, religiosos e jurídicos impulsionaram os nobres surdos a adquirirem um conhecimento mínimo necessário à sua condição socioeconômica. Prova isto, o fato de Ponce de Leon, desempenhando a função de preceptor, educar dois irmãos surdos com o intuito de torná-los capazes de receber herança e títulos.

Em meados do século XVIII, outra personalidade importante no percurso da educação do surdo surge, trazendo visibilidade à língua de sinais que passa a ser usada como proposta pedagógica do abade Charles Michel de L'Epee (1712 – 1789). A França serviu de palco para a emergência da educação pública do surdo e em 1761, funda-se a primeira escola para surdos em Paris; em 1791, cria-se o Instituto Nacional para Jovens Surdos de Paris (INJS) servindo de referência pedagógica para diversos países. A metodologia adotada pelo abade L'Epee trouxe resultados positivos e o reconhecimento da língua de sinais como a forma de comunicação apropriada para a educação da pessoa com surdez. Essa positividade despertou o interesse de outros países, iniciando a fundação de escolas para surdos em toda a Europa com profissionais surdos e não-surdos.

A língua de sinais e seus usuários passa a ser objeto do interesse e curiosidade da sociedade, dessa maneira, o abade L'Epee passa a organizar sessões públicas para mostrar os procedimentos de ensino que propiciaram a aquisição de conhecimentos, mesmo que memorizados, e tornavam esses sujeitos aptos para o convívio social. Essas mostras públicas

atraíam um grande público e serviam como prova de que os surdos aprendiam a língua francesa e desenvolviam a escrita.

Voltando o olhar para o contexto supracitado, Lopes (2007, p. 45) argumenta:

Olhando hoje para a iniciativa de L'Épée, vemos que a institucionalização da educação dos surdos, embora na época tivesse como objetivo maior o ensino da língua francesa, constituiu parte da cultura surda, tão defendida pela comunidade surda atual e pensada por pesquisadores voltados para a temática dos surdos dentro de uma perspectiva cultural. O campo de disputas de diferentes discursos que se entrecruzavam na instituição de L'Épée representa quanto o poder pode ser produtivo quando visto como não fixo, não predeterminado às relações, ao lugar e aos sujeitos.

Com base nas metodologias adotadas por L'Épée, torna-se evidente a sua contribuição às bases condutoras da proposta bilíngue que hoje é almejada para o ensino de surdos, sobretudo, ao considerar a pessoa surda dotada de inteligência e capaz de interagir socialmente. Contudo, no final do século XVIII, o uso e a circulação da língua de sinais nas instituições que outrora permitiam a comunicação espaço-visual ficaram proibidos e a instauração da linguagem oral foi implantada na tentativa de “normalizar” o surdo.

Com o término da Revolução Francesa, o projeto político e econômico do Estado adotou a postura de capacitar os cidadãos na tentativa de torná-los úteis. Em relação aos surdos não foi diferente, a profissionalização girava em torno de ofícios manuais e a aquisição da fala era imprescindível nesse processo.

Em 1800, o Instituto Nacional de Surdos-mudos ³ de Paris, chefiado pelo primeiro médico, Jean Marc Gaspard Itard, torna-se uma referência na investigação da medicina quanto à pessoa surda, no intento de sanar as anomalias no corpo do surdo (fazê-los escutar). As próteses auditivas foram desenvolvidas em variedade, visando auxiliar técnicas de oralização e a introdução do surdo no mundo sonoro. Nesse ínterim, a junção medicina\educação contribuiu para a eliminação gradativa dos sinais, abrindo cada vez mais espaço para o método oral. No final do século XIX os sinais foram terminantemente proibidos.

Um marco ímpar na trajetória da educação da pessoa surda foi o Congresso de Milão em 1880. Nele ficou acordado, por meio de votação, que o método mais adequado nas

³ A terminologia apresentada neste trabalho segue a denominação adotada na época, no entanto, o termo “surdo-mudo”, por apresentar um sentido pejorativo e possuir uma visão preconceituosa em relação à pessoa surda, foi substituído pela denominação “surdo”.

instituições de ensino seria o Oralismo, que consiste na imposição da fala por meio de terapia com o intuito de reabilitar o surdo a compreender e reproduzir a linguagem oral.

Vale salientar que o Congresso foi organizado e patrocinado por educadores, em sua maioria ouvintes, defensores do método oral e, conseqüentemente, os sinais foram proibidos. O retrocesso marcou de maneira indelével esse período da educação do surdo que foi imerso na obscuridade da anulação da língua materna e da cultura desses sujeitos por quase cem anos.

Ao término do Congresso de Milão, com adoção do Oralismo como forma “ideal” de educação nas instituições escolares, as primeiras medidas educativas são violentas: para evitar a sinalização os alunos surdos devem sentar sobre suas mãos, são retiradas as pequenas janelas das portas das salas de aula para assegurar que os alunos surdos não se comuniquem através de sinais, e os professores e auxiliares surdos devem deixar as escolas e os institutos (LULKIN, 2000, p. 72).

Essa forma de contenção do estudo surdo demonstrava a falta de conhecimento da necessidade em questão, contribuindo para uma não aceitação da pessoa em sua condição total. Assim, fazia-se conceber a noção de que as pessoas eram anormais e precisavam de se readequarem à sociedade conforme os preceitos e costumes comuns a todos.

A educação do surdo no Brasil foi introduzida na segunda metade do século XIX e se consolidou com a chegada do professor surdo Ernest Huet que, a convite de Dom Pedro II, fundou o Imperial Instituto de Surdo-mudo ⁴no Rio de Janeiro em 1857, e foi nesse contexto que surgiu a mescla da Língua de Sinais Francesa com os sinais usados no Brasil, originando a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

O período lúgubre da educação do surdo também atingiu o Instituto brasileiro em 1911. O Oralismo puro foi adotado como proposta de ensino e a utilização de sinais foi “extinta”. A partir de então a educação do surdo minguou, suas habilidades foram diminuídas e muitos surdos abandonaram as escolas; teve início também uma árdua batalha do povo surdo pelo reconhecimento de uma língua natural.

Em meados da década de 1960, quase um século após a imposição da língua oral para o surdo, foram registrados nos Estados Unidos, os primeiros estudos sobre a Língua de Sinais

⁴ Atualmente o Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES.

Americana (ASL), principiados pelos trabalhos de Stokoe⁵ e já a partir da década de 1970 iniciaram-se as primeiras pesquisas sobre o tema, feita por Klima e Bellugi.

A partir da década de 1970, os linguistas Robbin Battison (1974), Edward S. Klima & Ursula Bellugi (1979) conduziram estudos mais aprofundados sobre a gramática da ASL, especificamente sobre os aspectos fonológicos, descrevendo um quarto parâmetro: a orientação da palma da mão (O) (GESSER, 2009, p. 14).

Os estudos supracitados conferiram às línguas de sinais a legitimidade e o reconhecimento linguístico que antes eram apenas das línguas orais. As pesquisas, somadas à insatisfação com o Oralismo impulsionaram o surgimento, em meados da década de 1970, de uma nova proposta educacional para o surdo – a Comunicação Total – que consiste no uso de vários recursos para a efetivação do ato de se comunicar: linguagem oral, leitura labial, escrita, desenho; a língua de sinais, os gestos e as expressões faciais com o intuito de facilitar a comunicação entre os sujeitos.

Por não apresentar um padrão específico para configurar uma língua, essa abordagem educacional foi alvo de muitas críticas, pois o uso simultâneo de fala e dos sinais enfatizava um sistema artificial: o bimodalismo e, de acordo com Quadros (1997, p. 24), “não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes”. A referida pesquisadora defende que a Comunicação Total anula a possibilidade de o surdo criar e desenvolver uma língua natural, se sujeitando à imposição majoritária da língua oral.

Devido aos avanços das pesquisas do século XX e a não evolução do surdo em relação ao domínio da língua na modalidade oral, mesmo depois de um longo período frequentando a escola, vem a gênese da proposta educacional denominada Bilinguismo. Atualmente o Bilinguismo vem recebendo o crédito de melhor proposta para a educação da pessoa surda por enfatizar a língua de sinais como primeira língua do surdo, aceitando a condição cultural desse sujeito e viabilizando o desenvolvimento das potencialidades linguísticas, cognitivas e da sua inserção social através da aquisição do português na modalidade escrita como segunda língua.

A proposta bilíngue reconhece que o surdo possui cultura e língua próprias formadas a partir das experiências espaço-visuais de um povo. Dessa maneira, a língua de sinais passa a

⁵ O linguista americano William Stokoe apontou três parâmetros que constituem os sinais: Configuração de mão (CM); Ponto de Articulação (PA) e Movimento (M).

ser reconhecida como língua natural do surdo e não deve ser utilizada simultaneamente à língua oral para não haver nenhuma perda na sua estrutura.

Sobre a trajetória do surdo, Sá (2002) comenta:

Em síntese, a história dos surdos, contada pelos não-surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os surdos foram ‘descobertos’ pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem ‘educados’ e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos.

A autora coloca a necessidade de compreensão do universo surdo em primeiro plano para a eficácia da educação, respaldando-se na trajetória surda: repleta de sacrifícios e dedicação para vencer as adversidades por meio da subjetividade cultural singular em sua comunidade.

A língua de sinais na escola

No que tange às propostas educacionais para o surdo, é importante articular que a política de inclusão dos surdos no ensino regular teve início no ano de 1994, na Espanha, com representantes de mais de oitenta países que, ao assinarem a Declaração de Salamanca, assumiram o compromisso de proporcionar os direitos educacionais do aluno.

O documento declara que a inclusão de crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, intelectuais e linguísticas, em escolas regulares é o melhor caminho para combater a discriminação. Perlin e Strobel (2006, p. 38) comentam sobre isso:

A política evidenciada na Declaração de Salamanca foi adotada na maioria dos países e na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394/96) observamos que em um de seus capítulos sobre a educação especial onde apoia e inclui parâmetros para a integração/inclusão do aluno especial na escola regular, a Declaração faz ressalva à situação linguística dos surdos e defendeu as escolas e classes para eles (item 30).

Esse reconhecimento foi bastante significativo para a formação educacional do povo surdo, no entanto, a chave do problema que muitas vezes gerou a frustração educacional dos sujeitos surdos se refere ao último item da declaração, uma vez que o processo educacional da pessoa surda deve acontecer respeitando as suas particularidades culturais. Desse modo, e com

base nas reflexões anteriores, a verdadeira inclusão do surdo será efetivada a partir da proposta educacional do Bilinguismo.

Fica evidente que o contexto bilíngue é o mais adequado para a pessoa com surdez, entretanto, essa metodologia só ganhou notoriedade no Brasil a partir da oficialização da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial das comunidades surdas, e em sequência foi regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que em seu artigo terceiro garante aos cursos de formação de professores e aos cursos de Fonoaudiologia a oferta da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória.

Essa determinação afetou de maneira singular o processo educacional do surdo, uma vez que, o conhecimento da LIBRAS possibilita que não se reproduzam mais os equívocos metodológicos que marcaram a trajetória da educação do surdo e abra espaço para o respeito às diferenças culturais desses sujeitos.

É importante refletirmos na pedagogia surda e procedimento intercultural Esta nova proposta da ‘pedagogia da diferença’ inspira novos métodos de ensino na educação aos surdos, também propicia uma metodologia de ensino que produz o enunciativo do desejo de subjetivação cultural (PERLIN E STROBEL, 2006, P. 42).

É inegável a importância dos professores no processo de aquisição da língua materna do aluno surdo, sobretudo se forem professores surdos, pois, dessa maneira, a compreensão da identidade linguística, social e cultural entre eles será efetivada. Se ouvinte, o professor deve ter profundo conhecimento sobre a língua de sinais e sua cultura, além de se comunicar fluentemente com os alunos surdos. Ademais, faz-se necessária a presença de intérpretes, uma vez que, esses profissionais têm fundamental importância na comunicação entre os surdos e as pessoas ouvintes.

O ideal é que a criança surda tenha conhecimento da língua de sinais antes mesmo de entrar na escola, junto à família. No entanto, isso só acontece quando os pais também são surdos e têm conhecimento da LIBRAS. Contudo, o que ocorre na maioria das vezes, é a criança surda ser filha de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais do Brasil e o contato com a LIBRAS ser iniciado tardiamente, apenas quando ela entra na escola. Essa falta de conhecimento dos pais compromete o desenvolvimento da criança, uma vez que, se a família

já tivesse a condição de interagir com o filho, poderia contribuir para sua formação mesmo dentro de casa.

A aquisição da L₁ (língua materna do surdo - LIBRAS) deve acontecer de maneira distinta da aquisição da L₂ (língua portuguesa escrita). Por serem de modalidades diferentes, esses processos, em especial esse último, geram profundas reflexões por parte de professores e pesquisadores da área da surdez, uma vez que, o ensino da língua portuguesa para surdos é reproduzido muitas vezes nos moldes do ensino de língua portuguesa para ouvintes.

A criança surda chega ao âmbito escolar sem conhecimento da sua língua materna, ao contrário da criança ouvinte. Em vista disso, Quadros (2006) e Karnopp (2004) recomendam que a criança surda deva ser alfabetizada, primeiramente, na sua língua materna como forma de reconhecimento da identidade e cultura próprias da sua comunidade. Isto posto, a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita será iniciada a partir do aperfeiçoamento e utilização da LIBRAS por esse sujeito.

Vale salientar que o contato com a L₂ deve partir de experiências concretas que estimulem o aprendizado da língua. A grafia das letras e a união de vocábulos descontextualizados não fazem sentido para a criança surda (nem para as ouvintes), sendo atribuída, dessa maneira, pouca ou nenhuma importância ao aprendizado do português escrito na sala e aula. O ensino deve partir da utilização social da língua, levando a (re)significação da escrita para o processo de aquisição da segunda língua.

O ensino bilíngue é mister para a formação da identidade sociocultural do surdo e deve ser utilizado com foco nas suas características visuais (principalmente o ensino da língua portuguesa escrita) pois, como argumentam Fronza e Muck (2012):

Nesse sentido, o ideal seria que a escola, mudando a sua concepção de língua como código e partindo de uma visão sociointeracionista, proporcionasse aos surdos o acesso à leitura e à escrita como prática social e cultural de linguagem, criando condições reais para sua inserção nestas práticas, a partir de suas especificidades.

Visando à qualificação das práticas escolares, as autoras acrescentam a necessidade de difusão da LIBRAS a todas as pessoas, em especial, aos familiares e aos profissionais da educação, com o intuito de diminuir a distância no entendimento e comunicação entre familiares/surdos e alunos surdos/comunidade escolar, inviabilizando o isolamento cultural desses sujeitos.

Considerações finais

As ideias apresentadas neste trabalho deixa explícita a necessidade de investigação voltada para o currículo nas escolas; o ensino à pessoa surda não admite mais a neutralização histórico-cultural do surdo e urge pela elaboração/efetivação de políticas pedagógicas que viabilizem a eficácia desse processo com recursos adequados, professores qualificados (formação continuada específica para o ensino de surdos) e orientação às famílias que precisam interagir, tanto na formação educacional dos filhos quanto na própria convivência familiar.

Em se tratando da educação dos surdos, a língua de sinais na sala de aula é um elemento imprescindível, pois, além de ser amparado por determinação legal, é motivado por assegurar a inserção de seus usuários na sociedade, marcando as suas particularidades de ver, sentir e se relacionar com o mundo e com a sua comunidade. Dessa maneira, a escola se configura como o veículo responsável pela validação dos direitos do surdo, desenvolvendo a consciência cidadã e a compreensão da surdez sob o viés da diferença e não da deficiência.

REFERÊNCIAS

- AMABIS, José Mariano; MARTHO, Gilberto Rodrigues. *Fundamentos da biologia moderna*. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 1997.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; BRITO, Angela Maria Waked de. Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional da criança surda no Brasil. *Paidéia*, FFCLRP- USP, Ribeirão Preto, fev/ago, 1997.
- FRONZA, Cátia de Azevedo; MUCK, Gisele Farias. *Usando as chaves dos conceitos sobre concepções quanto ao ensino e à aprendizagem de língua por surdos*. In: LOPES, Maura Corcini. *Cultura surda e Libras*. Unisinos, 2012. p. 78-107.
- GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.
- GUEDES, Betina S. *Educação de surdos: percursos históricos*. In: LOPES, Maura Corcini. *Cultura surda e Libras*. Unisinos, 2012. p. 11-27.
- KARNOPP, Lodenir. *Língua de sinais na educação dos surdos*. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 103-113.
- LOPES, Maura Corcini. *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LULKIN, Sérgio Andrés. *O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações dos ouvintes*. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, 2000.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/Seesp, 2006.

SÁ, Nídia Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: INEP, 2002.

SILVA JR, César da; SASSON, Cezar. *Biologia*. São Paulo, Ed Saraiva, 2002.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998. p. 7-32.

Recebido em: 03 de set. 2018

Aceito em: 22 de nov. 2018